DOCUMENT RESUME

ED 179 076 FL 010 539

AUTHOR	Moirand, Sophie
TITLE	Analyse textuelle et objectifs didactiques (Textual Analysis and Instructional Objectives).
INSTITUTION	Autonomous Metropolitan Univ., Mexico City (Mexico).
PUB DATE	78
NOTE	33p.: Some pages may not reproduce clearly
LANGUAGE	French; Spanish
JOURNAL CIT	Languages for Special Purposes: n5 p25-56 1978
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Analytical Criticism; Comprehension Development; Critical Reading; *Discourse Analysis; Educational Objectives; *Grammar; Higher Education; *Languages for Special Purposes; Reading Comprehension; *Reading Skills; Syntax; *Teaching Procedures; *Textual Criticism; Vocabulary

ABSTRACT

Regardless of the way in which one chooses authentic texts for a course in reading a language for special purposes, at one time or another, one is confronted with the problem of textual analysis. The analysis has to be done in view of the course objectives. A pre-instructional analysis allows the instructor to work out teaching strategies which will gradually enable the learner to choose the linguistic markers capable of generating hypotheses, and to recognize the markers that may be useful for testing the hypotheses. Such an analysis is based on various methods of discourse analysis and like these is in a state of flux. The steps used in the analysis of texts for a course on the French economy are outlined: (1) examine the document from several linguistic angles in view of the functional objectives of the course; (2) diversify the techniques of analysis in order to follow the line of thought in the document and to train the learner to use linguistic models of textual organization; (3) indicate evidence of subjectivity in the text; (4) study the terms relevant to the speciality in question; (5) pick out words in thought groups that belong to the speciality and that are closely linked to the structural frame of reference; and (6) ask who is writing, for whom, and what the objectives are. In conclusion, some of the limitations of the pre-instructional analysis are described. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Lyn McLean
Editor
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ANALYSE TEXTUELLE ET OBJECTIFS DIDACTIQUES

(Lenguas para Objetivos Específicos, No. 5)

Sophie MOIRAND
Universite de la Sorbonne Nouvelle
Paris III

ED179076

0. Quelques options que l'on prenne quant au choix de textes authentiques (apportés par les apprenants, sélectionnés par des spécialistes de leur domaine professionnel, suggérés par l'institut de formation, etc.), il reste que l'on se trouve confronté, à un moment ou à un autre, lors d'un cours de compréhension écrite, au problème de l'analyse des textes.

0.1 Même s'il existe une analyse théorique du discours de la spécialité, il est néamoins nécessaire, au cours de la mise en place d'un programme de langue destiné à un public spécialisé, d'analyser à nouveau, et cette fois en fonction des objectifs que l'on s'est fixés, les textes que l'on va utiliser pendant le cours en question.

Ainsi, les options que nous avions prises pour élaborer le matériel Lire l'économie en français nous imposaient-elles d'analyser chacun des textes retenus avant leur utilisation avec les apprenants: d'abord parce que nous ne disposions d'aucune étude d'envergure sur le discours des Sciences économiques et sociales; ensuite parce que notre stratégie pédagogique (aider les apprenants, détenteurs des connaissances du domaine de référence, à s'approprier peu à peu les modèles d'organisation lingüistique que du discours...etc.) suppose que l'enseignant se sente parfaitement à l'aise dans le fonctionnement discursif du texte. C'est donc là une fonction très particulière de l'analyse textuelle, envisagée ici comme un moyen d'investigation, pour l'enseignant, des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (voir infra 1,2 et sq.).

FL010 539

0.2 En outre, le traitement préalable du texte ou analyse pré-pédagogique (ainsi nommée pour insister sur la spécificité de ses objectifs), que tout enseignant doit être en mesure d'effectuer, permet finalement -et c'est là sa fonction principale- d'imaginer des stratégies d'enseignement pour entrer dans le texte avec les apprenants: consignes de repérage, types d'indices à relever, construction de tableaux peédagogiques, rapprochements formels ou sémantiques, pratiques étroitement dépendantes du fonctionnement discursif du texte (1). Ce sont ces stratégies pédagogiques qui entraîneront peu à peu l'apprenant à savoir choisir dans un texte les indices lingüistiques

(1) On se reportera ici au chapitre: Pratiques de lecture globale in Pour une lecture fonctionnelle de textes spécialisés. Paris, Didier, 1978

(et/ou iconiques) générateurs d'hypothèses et facilitateurs de prévisions, et à savoir reconnaître ceux qui lui serviront à tester ses propres interprétations. Le développement d'une compréhension globale efficace, en langue étrangère, semble passer par l'apprentissage de tels repérages, bien que ces pratiques soient provisoires, et quitte à ce que l'apprenant les abandonne, les transforme à son gré ou les intègre à ses propres stratégies de compréhension quand il se sentira suffisamment autonome et capable de découvrir seul le sens d'un texte, même -et surtout- lorsque certaines de ses données linguistiques lui échappent.

0.3 Lors du déroulement d'un cours de compréhension écrite, l'analyse pré-pédagogique a pour but, non seulement de fournir des indications sur le fonctionnement discursif du texte, mais encore de favoriser la mise en place de stratégies d'enseignement conformes aux objectifs didactiques du cours. Elle s'inspire donc, très librement, des méthodes de l'analyse du discours et, comme cette dernière en est encore au stade de la construction théorique, ne peut qu'hériter de ses balbutiements, de ses doutes, de ses interrogations et de l'hétérogénéité apparente de ses outils méthodologiques. Il nous paraît cependant important de décrire dès à présent la manière dont nous avons procédé pour analyser à des fins didactiques des textes spécialisés , et d'envisager d'ores et déjà les moyens dont on dispose actuellement pour mener à bien ce type d'analyse.

1. Se démarquer des analyses théoriques.

Il ne s'agit pas, lors d'une analyse pré-pédagogique, d'appliquer une quelconque théorie linguistique (fût-ce une théorie du discours). C'est donc pour nous un faux problème que de se demander "quelle grammaire du discours utiliser" ou mieux encore "à quelle théorie du discours l'enseignant doit-il se référer", ce qui ne peut que provoquer de vains débats et des querelles d'écoles injustifiées.

A la différence des analyses théoriques, l'analyse pré-pédagogique ne vise ni à construire, ni à tester une théorie. C'est pourquoi rien ne justifie, pour un enseignant, son attachement à une théorie particulière... sinon sa propre formation, paramètre dont on ne peut faire, il est vrai, abstraction. Mais une formation en linguistique qui reposerait sur une théorie unique s'avèrerait vite incomplète à l'intérieur d'un cours de langue, où les demandes des apprenants eux-mêmes obligent bien souvent l'enseignant à recourir à différents types de description.

On n'envisage plus tellement aujourd'hui d'appliquer la lingüistique; on essaie plutôt de s'inspirer de ses méthodes de transférer, par exemple, certains de ses outils et techniques de description des textes dans le domaine spécifique du traitement pré-pédagogique des documents authentiques. Nous n'avons donc aucun scrupule à nous inspirer parfois de théories différentes dans la mesure où nous ne cherchons ni à confirmer leur bien-fondé, ni même à établir une quelconque cohérence entre elles. L'analyse pré-pédagogique a un objectif directement fonctionnel, ce qui la différencie totalement des analyses théoriques. Elle consiste à poser sur le document, successivement et/ou simultanément, plusieurs regards différents afin de trouver l'angle pédagogiquement le plus efficace et de discerner les éléments qui pourront donner prise aux stratégies de lecture des apprenants; on peut ainsi en tirer ensuite des stratégies d'enseignement avant le cours lui-même, mais aussi pendant son déroulement, en présence des apprenants et en fonction de leurs réactions. Cette optique méthodologique présente à nos yeux un avantage certain: le fait qu'il existe un matériel élaboré de textes pré-choisis et pré-traités ne constitue pas une contrainte (mais plutôt une aide) dans la dynamique d'un cours; on peut en effet en toute liberté ajouter de nouveaux documents, actualiser les textes, répondre aux demandes ponctuelles des apprenants, intégrer les écrits qu'ils apportent: ce n'est plus de l'improvisation (ce qui serait d'autant plus dangereux qu'on ne domine pas le domaine de spécialité) si l'on prend le temps d'effectuer une analyse pré-pédagogique de chacun des textes utilisés.

2. Diversifier les techniques d'analyse.

2.0 Lors de la conception du matériel Lire l'économie en français, aucune décision n'avait été prise a priori quant au type d'analyse à effectuer sur les textes préalablement sélectionnés par un spécialiste du domaine de référence; (nos objectifs étaient cependant clairement posés, compte-tenu des besoins des apprenants en compréhension écrite et de nos propres hypothèses sur les stratégies de lecture) (2). Chaque texte donnait lieu, peu avant son utilisation en classe, à une première lecture cursive destinée à nous fournir des "idées" pour l'analyse: nous posions ensuite successivement plusieurs "grilles d'analyse" sur ce même texte. Si nous donnons ici des exemples de ces investigations, parce qu'elles nous paraissent généralisables à d'autres textes et à d'autres domaines, il ne s'agit en rien de modèles: on peut trouver

(2) On se reportera ici aux Introductions du matériel lui-même.

bien d'autres moyens, d'autres "clés" pour dégager les fonctionnements d'un document et en déduire des stratégies d'enseignement; et l'on se doit d'en trouver de meilleures, compte tenu de l'évolution méthodologique des théories du discours. Néanmoins, telles qu'elles sont, et malgré leurs imperfections, ces analyses nous ont paru répondre aux objectifs fixés.

2.1 Lors d'une première lecture du texte de F. PARTANT ci-après, on peut être frappé par:

- son articulation,
- sa fonction critique.

- On peut, dans un premier temps, dégager l'argumentation développée par l'auteur:

1. 1-2 : PRESENTATION de deux arguments
(serait montre qu'il ne s'agit pas de la thèse de l'auteur)

1. 2-5: EXPLICATION de l'argument no. 1

1. 5-7 REFUTATION par l'auteur de cet argument
(n'est pas un argument, sauf...)

1. 7-9 REFUTATION par l'auteur de l'argument no. 2

etc.

Ce type d'analyse permet de suivre le fil conducteur du raisonnement;elle ne peut être "opératoire" pédagogiquement qu'après une première compréhension globale de l'extrait; elle n'est pas forcément pertinente car il est souvent malaisé de mettre, en face des "étiquettes" (rendant compte de différentes opérations discursives), des procédés linguistiques de surface suffisamment précis. Or, il est hors de propos, dans un cours de langue, d'analyser le linguistique en profondeur".

Une deuxième "grille d'analyse" consiste à étudier les réseaux formés par les outils d'articulation et les procédés de co-références intratextuelles, particulièrement importants dans l'architecture de cet extrait soit:

- l'enchaînement des articulateurs (ici rhétoriques et logiques)
- le réseau des éléments diaphoriques (anaphores et cataphores)

Sur le document no. 2 ci-après, nous avons souligné les premiers et encadré les seconds (tout au moins les principaux, par suite de leur trop grande densité).

Le rôle d'organisation textuelle de ces éléments peut donner lieu à un clas-

sement hiérarchisé. Par exemple, en ce qui concerne les anaphoriques, on pourrait distinguer, d'une part

- les relations intra-phrastiques:
  la technologie..., mais elle... (l. 15-16)
- les relations inter-phrastiques:
  S'il est amené à l'importer, il doit le voler (l. 64-65)
  Le progrès technologique d'un pays
- les relations transphrastiques et tectuelles:
  Ce projet... (l. 43) et ce projet (l.50) renvoient aux lignes 31 et sq. (de nombreux auteurs préconisent.... etc.)

d'autre part, les différentes catégories de Référants ainsi que la longueur des segments référés

- pronoms: lui, elle (l.8); qui (l.14); tous (l.21)
- déterminants: ces liens (l.20); sa dépendance (l.25)
- substantifs: Le coût (l.25) renvoie à payer (l.23); deux parties (l.22) renvoie à le Centre et la Périphérie (l.18); une redistribution... (l.31) annonce la phrase en aval.

Nul doute que différents types d'anaphoriques interviennent dans l'activité de compréhension, mais pas forcément au même niveau. Or s'ils jouent tous un rôle dans l'architecture du texte, il n'est pas évident qu'ils soient tous indispensables à la découverte du sens. Autant une analyse exhaustive de ces éléments peut être utile à l'enseignant, autant il serait dangereux d'imaginer, pour ce seul texte, des stratégies pédagogiques prenant en compte la totalité de ces procédés anaphoriques. Reste que la hiérarchie sommairement esquissée ci-dessus à titre d'exemple peut servir à établir des priorités, à poser un diagnostic sur les difficultés rencontrées par les apprenants étrangers et à les aider à s'approprier progressivement les modèles linguistiques d'organisation textuelle.

2.2 En raison de la fonction critique du texte de F. PARTANT, une autre grille d'analyse s'impose à l'enseignant. S'inspirant des théories dites de l'énonciation et/ou de l'argumentation, elle consiste à repérer les éléments

linguistiques rendant compte de la distance que le scripteur établit entre lui-même et son énoncé, soit plus précisément les traces de l'auteur dans son discours: marques personnelles, indices d'énonciation, modalités pragmatiques et appréciatives notamment.

Ces éléments étant beaucoup plus diversifiés que les précédents et variant notablement de texte en texte, il paraît inutile de les inventorier ici. Pour n'en signaler que quelques-uns sur le texte de F. PARTANT, on pourra considérer la fonction des segments suivants:

serait (1.2): le conditionnel comme marque de "distance"

"on ne peut ignorer" (1.3): les guillements ont la même fonction (les autres disent qu'on ne peut ignorer...)

Ce genre d'affirmation n'est pas un argument (1. 5-6)

mise en cause de l'argument présenté

sauf au sens que donne à ce mot les voyageurs de commerce (1. 6-7)

Quant à prétendre que..., c'est une vertu qu'... et qu'... (1. 7-9)

mise en cause du deuxième argument et appréciation sur celui-ci renforcée par l'emphase modalisatrice.

il serait intéressant (1.10), il serait utile (1. 12): interventions de l'auteur (de type pragmatique) sous la forme dite "impersonnelle"

en faveur des (1.13), au détriment des (1.14): appréciations de l'auteur.

En fait, ce sont les réseaux formés par ces différents éléments (et/ou) leur enchaînement) qui pourront être pertinents lors d'une activité de compréhension. Ils sont en effet indispensables à l'interprétation du texte (voir 4 infra).

2.3 On peut encore signaler une quatrième grille (mais on pourrait en imaginer bien d'autres) qui, pour paraître plus facile à utiliser, n'en est pas moins indispensable: il s'agit de l'étude des termes qui relèvent directement de la spécialité. S'appuyant sur les méthodes de l'analyse lexicologique, elle consiste tout d'abord à relever les différentes occurrences d'un même terme (retenu grâce à sa fréquence d'apparition dans le texte), accompagnées de

leur collocation: voir les termes technologie et pays dans le texte de F. PARTANT (Document 3). L'étude des co-occurents de termes économiques amène à considérer ensuite les relations existant entre les éléments de deux séries sémantiques (voir provoque, donne, etc...) dans le deuxième alinéa de l'extrait considéré), relations souvent exprimées par des termes non spécialisés. Dans le même ordre d'idées, on peut procéder également au regroupement des parasynonymes (et de leur collocation) et des termes en relation de réciprocité, d'antonymie ou d'hyperonymie (par exemple: pays industrialisés = Etats centraux = le Centre = les "riches" = pays développé; pays sousdéveloppé = tiers monde = Périphérie = pays "pauvres"; Centre/Périphérie; technologie simple/technologie avancée, etc.

Un coup d'oeil sur les éléments soulignés dans le Document 3 ci-Joint permet de saisir l'intérêt de cette dernière grille: elle souligne la façon dont l'auteur désigne les deux groupes de pays (Centre et Périphérie); elle dégage le type de relations qui président aux rapports entre ces deux groupes de pays d'une part et celles que la technologie entretient avec chacun d'eux d'autre part. Mais si l'analyse lexicologique nous intéresse particulièrement, c'est surtout parce qu'elle permet des regroupements thématiques étroitement dépendants de l'organisation du domaine de référence (voir 3 infra).

2.4 Rappelons enfin que seule la combinaison de plusieurs grilles d'analyse sur un même document peut susciter la mise en oeuvre de stratégies d'enseignement reposant sur différentes pratiques de repérage, ce qui justifie amplement le recours à des techniques d'analyses diversifiées.

3. En tenant compte du domaine de spécialité.

3.0 Même si l'organisation textuelle du document et l'étude de ses dimensions pragmatiques (voir 4 infra) s'avèrent fondamentales pour mettre en place une activité de compréhension globale, on ne peut faire abstraction de ses données thématiques, repérables pédagogiquement à la fréquence de certains éléments lexicaux. L'objectif pédagogique de l'analyse envisagée ici donne un intérêt nouveau à l'analyse lexicologique et à l'analyse des contextes: il ne s'agit pas en effet d'inventorier les termes spécialisés d'un corpus de textes afin de fabriquer un lexique terminologique (ou même un inventaire syntagmatique) mais de regrouper, à l'intérieur d'un même texte, les mots de la spécialité dans des ensembles conceptuels fortement liés à la structura-

tion du domaine de référence afin de mieux comprendre l'organisation thématique du document choisi et d'imaginer alors des pratiques pédagogiques qui ne soient pas artificiellement plaquées sur la spécialité (3). Ainsi, sur les textes de Sciences économiques et sociales analysés, avons-nous pu distinguer un certain nombre de champs conceptuels qui furent à l'origine de la construction des tableaux pédagogiques du matériel Lire l'économie en français (4).

3.1 Par exemple, à partir du texte de P. FABRA dont nous donnons ci-après la première page, on peut distinguer:

- le champ des "agents économiques" avec ses sous-ensembles:
  - la Banque de France, l'Institut d'émission, la Banque centrale, les autorités monétaires;
  - les banques, les institutions financières de tout genre;
  - l'Etat;
  - grandes entreprises; les entreprises;
  - les particuliers

- le champ des "objets économiques" qui, pour la plupart, se retrouvent ici sous l'hyperonyme monnaie:
  - les moyens de paiement;
  - bons du trésor; titres;
  - des réserves; des dépôts;
  - des crédits;
  - des liquidités;
  - la monnaie;

- le champ des "opérations économiques" qui, dans le cas présent, relève de l'action des différents agents sur les objets:
  - régler la circulation monétaire (la Banque de France)
  - contrôler le volume des moyens de paiement (les autorités monétaires)
  - moyens de paiement que.... créent (les banques)
  - en accordant des crédits (les banques)
  - souscrire davantage de bons du Trésor (les banques)
  - émettre... de la monnaie (Banque de France) etc.

(3) Signalons la dette que nous devons au Dictionnaire contextual de français pour la géologie (élaboré par J.L. DESCAMPS, G. GAGNON, M. Th. GAULTIER, D. LEHMANN, M. OLLIVIER, M. SALOME, Paris, Didier, 1976).
(4) Se reporter au chap. Pratiques de lecture globale.

et qui peuvent apparaître sous forme nominalisée (5):

- gestion des finances publiques
- régulation du marché monétaire
- la maîtrise de la création de monnaie

et dont certaines sont en relation de réciprocité:

- en achetant.../en vendant
- l'achat et la vente de titres de toutes sortes
- prêteurs et emprunteurs de liquidités
- monter.../baisser
- en relevant.../ en baissant...
- alimentent.../ assèchent...

- enfin, le groupe des éléments qui servent à caractériser les objets ou les opérations (ici pour la plupart des quantificateurs):

- le volume des moyens de paiement
- la quantité des moyens de paiement
- le volume de l'émission monétaire
- le montant de la monnaie en circulation
- davantage de bons du Trésor
- de 11% à 12% du total des dépôts
- émission trop abondante

etc.

Grâce à l'analyse des contextes des termes économiques les plus fréquents, on peut alors dégager, à l'intérieur de chacun des textes, les relations entre les objets, entre les agents, entre les agents et les objets, et le type d'opérations en jeu. Bien entendu, les objets et les opérations diffèrent de texte en texte (il s'agit par exemple des diplômes et des salaires; des prix et des profits, etc.) mais les concepts d'objets, d'agents et d'opérations semblent utilisables dans la plupart des cas.

3.2 Pour certains textes, les regroupements sémantiques paraissent mieux s'effectuer autour des termes rendant compte de l'activité du spécialiste; le principe de classement conceptuel envisagé reste cependant la même.

Il en est ainsi pour le texte de A. PAGE ci-après où, grâce à l'analyse des contextes des marques personnelles et des modalités qu'un enseignant de langue relève souvent en premier (on connaît..., on dispose..., il s'agit...de,

(5) On dépasse l'analyse purement lexicale dans la mesure où l'on tient compte ici des transformations (la nominalisation par exemple). Il s'agit donc plutôt d'une analyse lexico-syntaxique.

il convient d'..., il est évident que..., il existe..., il faut..., on se heurte là..., sont nécessaires (6)..., etc.), on est amené à dégager deux grands ensembles lexicaux relevant du domaine de spécialité:

- les termes qui relèvent des "données" dont dispose l'économiste: prévisions d'emploi(7), stock de population active..., "tables de vie active", renseignements, enquêtes, grilles de correspondances profession-formation...;
- les termes qui rendent compte de "l'activité" des économistes telle que ce texte la décrit (on tient compte également des "objets" sur lesquels porte cette activité): définir, apprécier, transcrire, calculer, estimer, multiplier, traduire; ou bien la prévision (7), la planification, opération...à accomplir, etc.

L'analyse des contextes conduit ici à utiliser avec les apprenants des pratiques de repérage reposant sur l'organisation thématique du discours en données et en activités économiques. Des économistes étrangers repèrent assez facilement les termes qui renvoient à ces deux ensembles, alors que l'enseignant de la langue paraît plus à l'aise dans l'étude des marques personnelles et des modalités (8). Il est vrai que ces dernières ne relèvent plus du domaine de la spécialité mais plutôt des dimensions pragmatiques des textes.

4. En s'appuyant sur les dimensions pragmatiques du texte.

4.0 La fonction critique du texte de F. PARTANT (voir supra 2.1) apparaît à la première lecture. Il n'en est pas toujours ainsi. Lors de l'analyse des différents textes du matériel Lire l'économie en français, on a pu dégager les principales fonctions de ces derniers: information, description, démonstration, critique, vulgarisation (pour ne rappeler que les plus fréquentes), celles-ci intervenant parfois simultanément.

---

(6) On tient compte ici de la transformation -effectuée lors de l'analyse-: trois opérations sont nécessaires (1.76) = il est nécessaire d'effectuer trois opérations (voir note 5).

(7) L'opposition résultat/action, trait sémantique fondamental correspond ici à la structuration du domaine de spécialité données/activités: des prévisions d'emploi/la prévision.

(8) Pour la définition de ces termes. on peut consulter le glossaire linguistique de la méthode: Charlirelle, Behind the words, Paris. OCDL Hatier, 1975.

Il est d'autre part éclairant, lors de l'analyse pré-pédagogique, de se demander qui écrit (quelle est la position de l'auteur dans le champ de production du discours économique), pour qui il écrit (ce que l'on induit, généralement du type de support: ouvrage didactique, texte de recherche, presse spécialisée par exemple) et avec quels objectifs. Il s'agit là des dimensions pragmatiques du texte dont l'analyse du discours ne peut faire abstraction.

Dans les énoncés eux-mêmes, un certain nombre d'indices (traces, d'opérations énonciatives sous-jacentes) paraissent refléter en partie les dimensions pragmatiques d'un document. C'est donc vraisemblablement par le biais de ces repères que le lecteur étranger pourra formuler des hypothèses sur l'objectif du texte et éventuellement le statut du scripteur (économiste marxiste par exemple). On n'envisagera pas ici tous les phénomènes linguistiques qu'une théorie de l'énonciation se devrait de prendre en compte mais on essaiera simplement de montrer ce qu'elle pourrait apporter à l'analyse pré-pédagogique.

4.1 Le texte de A.PAGE (voir supra 3.2) est écrit par un universitaire, dans une collection s'adressant généralement à des étudiants (PUF). Cet extrait a d'abord une fonction d'exposition (l'auteur rend compte de méthodes de planification de l'éducation: A) Méthodes), ce que reflète d'une part l'organisation du texte, d'autre part, comme nous l'avions vu en 3.2, la présence de modalités pragmatiques (il convient.., il faut..., il s'agit..., etc.) et de la marque on, pronom englobant à la fois lecteurs et scripteur. Ainsi ces éléments sont-ils finalement des indices de la fonction didactique du texte. Mais au-delà des aspects méthodologiques de la planification, ce qui intéresse le lecteur économiste, c'est ce que l'auteur "dit" de la méthode, c'est-à-dire les appréciations qu'il porte soit sur les données dont dispose l'économiste soit sur les activités de celui-ci. Le lecteur étranger apprendra peu a peu à repérer dans un texte les éléments linguistiques qui traduisent l'opinion de l'auteur. Par conséquent, lors de l'analyse pré-pédagogique, on étudiera avec un soin particulier le rôle et la place des modalités appréciatives, éléments qui ne sont pas spécifiques de la spécialité mais qui n'en sont pas moins indispensables pour comprendre le sens du texte. On distingue aisément dans le texte de A. PAGE différentes modalités qui portent soit sur l'activité économique (inégalement facile à calculer ou estimer, peu

accesible... à la prévision, décourage quelque peu la prévision) soit sur les données économiques (renseignements fragmentaires, phénomène important et mal connu). Reste alors à trouver des stratégies d'enseignement permettant aux apprenants de comprendre le fonctionnement de ces éléments... sans que le cours de compréhension se transforme en cours de linguistique!

4.2 Nous prendrons enfin un dernier exemple, le texte ci-joint de T. DE MONTBRIAL, dont les dimensions pragmatiques sont en partie indiquées par la note 1 en bas de la première page (p. 139).

Ainsi peut-on s'attendre, dans cet extrait, à des caractéristiques textuelles tenant aux conditions d'exposition orale. On remarque, par exemple, dès la première lecture, la présence de questions rhétoriques introduisant différentes parties du texte:

> Cela étant, comment se présente la théorie moderne de la demande de la monnaie?
>
> Comment se différencient-ils les uns par rapport aux autres?
>
> Quelle est la signification des cinq variables mentionnées ci-dessus?

Cependant la structuration d'ensemble du texte paraît à la fois aux conditions de l'exposé oral et à celles de l'exposé didactique: on peut remarquer entre autres le grand nombre d'outils d'articulation. Si des expressions telles que alors dire..., c'est dire que...peuvent relever à coup sûr de l'oral, certaines modalités, de type pragmatique, ne sont pas spécifiques de ce mode d'exposition mais plutôt du discours didactique, qu'il soit oral ou écrit; on note par exemple:

peut permettre de..., on peut...dire, cela ne peut... être vrai qu'..., reprenons..., on notera que..., il faut cependant noter..., etc.

Lors de l'analyse pré-pédagogique, il est possible d'envisager un classement des différents niveaux d'intervention de l'auteur dans son discours:

- présent au niveau des marques formelles,
  nous allons partir, nous avons préféré (note)

nous y reviendrons plus loin en détail,
nous serons conduits

- intervenant par ses questions et ses mises en valeur (voir supra)
- cherchant à impliquer son public d'étudiants en sciences politiques (voir supra les modalités pragmatiques)
- donnant enfin son appréciation:

idée simple mais importante, il serait tout à fait illusoire, est condamné à ne pas prévoir, extrêmement simple, ont négligé, etc.

et aussi son opinion sur certains économistes:

a) les keynésiens (1.86-89)
b) les monétaristes (1.90-94)
c) les adeptes des modèles formalisés (1.96-99)

avec une critique sous-jacente, qui transparaît seulement si l'on sait que T. DE MONTBRIAL est considéré comme l'un des grands spécialistes de formalisation.

Enfin, on pourrait également, toujours lors de l'analyse pré-pédagogique, s'attacher au déroulement de l'exposition (par exemple pour les lignes 21 à 47: interrogation; réponse; développement de la réponse — en général et en moyenne; point final de cette première réponse) ou à la logique de l'argumentation (par exemple pour les lignes 2 à 20: hypothèse, implication, inversion, renversement).

5. Bien entendu, l'analyse prépédagogique ne résoud pas, tant s'en faut, tous les problèmes posés par la conception, l'élaboration et le déroulement d'un cours. Nous envisagerons brièvement certaines de ses limites.

5.1. Aucune grille d'analyse ne nous donne d'indication sur l'"ordre" pédagogique d'intervention des différents types d'indices facilitant soit la formulation d'hypothèses, soit leur vérification lors d'une pratique de compréhension. Sans doute, à propos du texte de DE MONTBRIAL ci-dessus une entrée par la formule (note 1, p. 140) et le repérage de ses différents éléments (pp. 140 - 141) nous serait-elle dictée par les apprenants auxquels le matériel s'adresse: des économistes habitués aux chiffres et aux

formulées. Les données de l'analyse interviendraient seulement ensuite, compte tenu des difficultés des étrangers mais l'on ne peut prévoir à quel moment du cours, de quelle façon et dans quelle proportion elles seront finalement opératoires.

5.2. Après avoir analysé l'un après l'autre une série de textes d'une même spécialité, on pourrait être tenté d'en tirer des lois générales soit sur le type d'analyse à effectuer, soit sur les caractéristiques du discours de spécialité (et envisager par conséquent une progression d'enseignement tenant compte de ces caractéristiques).

Mais tirer des lois générales d'un corpus destiné à la mise en place d'un cours de langue et d'analyses exclusivement pré-pédagogiques paraît relever d'un dangereux tour de passe-passe. Cela ne met pas en cause, bien évidemment, l'intérêt d'analyses théoriques, à partir de corpus adéquats à ces investigations scientifiques. Nul doute que ces recherches aideraient considérablement les enseignants de langue, même si elles ne les dispensent pas, rappelons-le, d'effectuer à nouveau sur chacun des textes du matériel pédagogique une analyse dite pré-pédagogique.

Quant à déduire une progression d'enseignement du regroupement des données fournies par la somme des analyses pré-pédagogiques effectuées, cela semble non seulement dangereux, mais en contradiction avec une pédagogie qui voudrait répondre aux besoins ponctuels des apprenants dans un cours et non leur imposer un parcours d'apprentissage pré-établi. Les seuls critères de progression didactique que l'on peut envisager (commencer par une approche globale avant d'aborder des études de détail plus fines, aller plus ou moins loin dans l'interprétation des textes, partir d'un texte didactique portant sur un micro-domaine de référence connu avant de présenter des textes plus critiques sur ce même domaine, etc.) sont plutôt des arguments de bon sens pédagogique et non les résultats d'investigations scientifiques sur les caractères linguistiques des textes.

5.3. Enfin, de même qu'il ne s'agit pas d'appliquer les linguistiques du discours quand on fait de l'analyse pré-pédagogique, de même il ne saurait être question d'appliquer telle quelle l'analyse dans la classe. Si de cette analyse, on peut déduire des stratégies d'enseignement, on doit cependant être bien conscient qu'elles risquent, comme toute stratégie

pédagogique, de se trouver en porte à faux avec les stratégies d'apprentissage des apprenants. Seule une progression dialectique des apprenants qui, se prenant en charge, feraient intervenir tour à tour et/ou simultanément leurs propres stratégies et celles qu'on leur propose, pourra venir à bout de ces contradictions inhérentes à la didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Il s'agit d'une bibliographie de textes de références théoriques dont on peut s'inspirer pour trouver des méthodes et des techniques d'analyse pré-pédagogique.

AUSTIN (J. L.) Quand dire, c'est faire. Paris, Le Seuil, 1970.

BENVENISTE (E.) Problèmes de linguistique générale I. Paris, Gallimard, 1966 et Problèmes de linguistique générale II. Paris, Gallimard, 1974.

COMBETTE (B.) Pour une linguistique textuelle. Nancy, CRDP, 1975.

DANON-BOILEAU (L.) Argumentation et discours scientifique, Langages 42, 1976. Paris, Didier-Larousse.

DELESALLE(S), GARY-PRIEUR (M.N.) Lexique et grammaire, Langue Française 30, 1976. Paris, Larousse.

DUBOIS (J.), SUMPF (J.) L'analyse du discours, Langages 13, 1969. Paris, Didier-Larousse.

DUCROT (O.) Dire et ne pas dire. Paris, Hermann, 1972.

GAZAL (S.) Opérations linguistiques et problèmes d'enonciation. Documents de linguistique quantitative, Association Jean Favard.

GARDIN (J.C.) Les analyses de discours. Paris, Delachaux et Niestlé, 1974.

GUESPIN (L.), MARCELLESI (J.B.), MALDIDIER (D.), SLATKA (D.) Le discours politique, Langages 23, 1971. Paris, Didier-Larousse

GUESPIN (L.) Typologie du discours politique, Langages 41, 1976. Paris, Didier-Larousse.

GUILBERT (L.), PEYTARD (J.) Les vocabulaires techniques et scientifiques, Langue Française 17, 1973. Paris, Larousse.

MAINGUENEAU (D.) Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Paris, Hachette, 1976.

MARCELLESI (J.B.) Linguistique et société, Langue Française 9, 1971. Paris, Larousse.

PECHEUX (M.) Analyse du discours, langue et idéologies, Langages 37, 1975. Paris, Didier-Larousse.

PEYTARD (J.), PORCHER (L.) Textes et discours non-littéraires, Langue Française 28, 1975 Paris, Larousse.

PINCHON (J.) Communication et analyse syntaxique, Langue Française 21, 1974. Paris, Larousse.

SEARLE (J.R.) Les actes de langage. Paris, Hermann, 1972.

STRAWSON (P.F.) Etudes de logique et de linguistique. Paris, Seuil, 1977.

TODOROV (T.) L'énonciation, Langages 17, 1970. Paris, Didier-Larousse.

VIGNAUX (G.) L'argumentation. Genève, Droz, 1976.

ANALISIS DE TEXTOS OBJETIVOS Y DIDACTICOS

Sofia Moirand
Universidad de París III
París, Francia.

NOTA: De este artículo solo se tradujo la parte teórica, puesto que los textos utilizados y los ejemplos que de esos textos se dan constituyen el corpus del discurso francés estudiado.

La autora es investigadora de la Universidad de la Sorbona Nueva (París III) y de la UER, Estudios Franceses para el Extranjero.

0. Cualquiera que sea la opción que se tome para escoger textos auténticos (proporcionados por los estudiantes, seleccionados por especialistas de un campo profesional dado, sugeridos por el instituto de formación, etc.) cuando se trata de un curso de comprensión de lectura, se encontrará una, de todas maneras, frente al problema del análisis de los textos en cuestión.

0.1 Aún si existe un análisis teórico del discurso de la especialidad, es necesario sin embargo, en el curso del establecimiento de un programa de lengua destinado a un público especializado, analizar nuevamente los textos que se van a utilizar durante el curso en cuestión, esta vez en función de los objetivos que se haya uno fijado.

Así, las opciones que habíamos tomado para elaborar el matèrial para LEER LA ECONOMIA EN FRANCES nos imponían analizar cada uno de los textos retenidos antes de utilizarlos con los estudiantes: primero porque no disponíamos de ningún estudio de envergadura sobre el discurso de las ciencias económicas y sociales, enseguida porque nuestra estrategia pedagógica (ayudar a los estudiantes que poseían los conocimientos del campo de referencia a apropiarse poco a poco los modelos de organización linguística del discurso, etc.) supone que el maestro se siente perfectamente a gusto en el funcionamiento discursivo del texto. Es pues una función muy particular del análisis de textos, visto aquí como un medio de investigación, para el maestro, de los funcionamientos de un texto en niveles diferentes (ver infra 1,2 y siguientes).

0.2 Además el tratamiento previo del texto o análisis pre-pedagógico (así llamado para insistir sobre la especificidad de sus objetivos), que todo maestro debe estar en medida de realizar, permite finalmente -y ahí radica su función principal- imaginar estrategias de enseñanza para entrar en el texto con los estudiantes: tareas de localización, tipos de nociones que subrayar, construcción de cuadros pedagógicos, acercamientos formales o semánticos, prácticas estrechamente dependientes del funcionamiento discursivo del texto (1). Estas estrategias pedagógicas son las que entrenarán poco a poco al estudiante a saber escoger en un texto las marcas linguísticas (y/o icónicos) generadores de hipótesis y facilitadores de previsiones, y a saber reconocer las que le servirán a probar sus propias interpretaciones. El desarrollo de una comprensión global eficaz, en lengua extranjera, parece pasar por el aprendizaje de tales localizaciones, aunque estas prácticas sean provisionales; con el riesgo que el estudiante las abandone, las transforme a su gusto o las integre a sus propias estrategias de comprensión cuando se sienta suficientemente autónomo y capaz de descubrir por sí mismo el sentido de un texto, aún -y sobre todo- cuando no conozca algunos de sus elementos lingüísticos.

0.3 Durante el desarrollo de un curso de comprensión de lectura, el análisis prepedagógico tiene por objetivo no solamente proporcionar las indicaciones sobre el funcionamiento discursivo del texto sino también de favorecer el establecimiento de estrategias de enseñanza conformes a los objetivos didácticos del curso. Se inspira pues, muy libremente de los métodos de análisis del discurso y, como este último está todavía en el estadio de la construcción teórica, no puede sino heredar sus balbuceos, sus dudas, sus interrogaciones y la heterogeneidad aparente de sus herramientas metodológicas. Nos parece, sin embargo, importante describir desde ahora la manera con la que se dispone actualmente para llevar a cabo este tipo de análisis.

1. Apartarse de los análisis teóricos.

No se trata, cuando se hace un análisis pre-pedagógico, de aplicar una teoría lingüística cualquiera (así fuere una teoría del discurso). Es pues un falso problema preguntarse "cual gramática del discurso utilizar" o mejor aún "a qué teoría del discurso el maestro debe referirse", lo que no puede

(1) ver el capítulo: Prácticas de lectura global en Pour une lecture fonctionnelle de textes spécialisés. París, Didier 1978 (por publicarse).

provocar más que debates vanos y querellas injustificadas de las distintas escuelas.

A diferencia de los análisis teóricos, el análisis pre-pedagógico no pretende ni construir ni probar una teoría. Es por ello que nada justifica, para un maestro, su apego a una teoría particular...sino su propia formación, pafametro del cual no se puede hacer abstracción. Pero una formación en lingüística que tuviera como base una teoría única resultaría enseguida incompleta en un curso de lengua donde las demandas de los estudiantes mismos obligan a menudo al maestro a recurrir a distintos tipos de descripción.

Hoy en día ya no se propone tanto aplicar la lingufstica, se trata más bien de inspirarse en sus métodos para transferir por ejemplo, algunos de sus instrumentos y técnicas de descripción de textos en el dominio específico del tratamiento prepedagógico de los documentos auténticos. No tenemos pues ningún escrúpulo en inspirarnos a veces en teorías diferentes en la medida en la que no buscamos ni confirmar la veracidad de sus fundamentos ni siquiera coherencia alguna entre ellas.

El análisis prepedagógico tiene un objetivo directamente funcional; lo que lo diferencia totalmente de los análisis teóricos. Consiste en examinar el documento sucesiva y/o simultáneamente de diferentes maneras a fin de encontrar el ángulo pedagógicamente más eficaz y de discernir los elementos que podrán establecer las estrategias de lectura de los estudiantes; se pueden así obtener estrategias de enseñanza antes de realizar el curso mismo, y también durante su desarrollo, en presencia de los estudiantes y en función de sus reacciones. Esta óptica metodologógica presenta a nuestros ojos una ventaja cierta: el hecho de que exista un material elaborado de textos preescogidos y pretratados no constituye una exigencia (sino más bien una ayuda) en la dinámica del curso; se puede en efecto,con toda libertad,agregar nuevos documentos, actualizar los textos, responder a las necesidades específicas de los estudiantes, integrar los escritos que los estudiantes aporten: no se trata ya de improvisación (lo que sería tanto más peligroso puesto que no se domina el campo de la especialidad) si se toma el tiempo de efectuar un análisis prepedagógico de cada uno de los textos utilizados.

2. Diversificar las técnicas de análisis.

2.0 Cuando se trató de la concepción del material para Leer la economía en francés ninguna decisión se había tomado a priori en cuanto al tipo de análisis a los que se someterían los textos previamente seleccionados por un especialista del área de referencia; (sin embargo nuestros objetivos habían sido claramente determinados, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes respecto a la comprensión de la lectura y de nuestras propias hipótesis sobre las estrategias de lectura (2). Cada texto daba lugar, poco antes de ser utilizado en clase, a una primera lectura cursiva destinada a darnos "ideas" para hacer el análisis: enseguida nos planteábamos sucesivamente varios "cuadros directivos de análisis" sobre ese mismo texto. Damos aquí ejemplos de esas investigaciones porque nos parece posible generalizarlos a otros textos y a otras áreas, pero no se trata para nada de modelos: se pueden encontrar otros medios, otras "claves" para mostrar el funcionamiento de un documento y deducir de ese funcionamineto estrategias de enseñanza.

Es preciso encontrar mejores medios y "claves", gracias a la evolución metodológica de las teorías del discurso. Sin embargo,tales como son, y a pesar de sus imperfecciones, estos análisis nos parecieron responder a los objetivos fijados.

2.1 Cuando se hace una primera lectura del texto de F. PARTANT, (ver hoja I) se puede notar:
-su articulación.
-su función crítica.

Se puede, en un primer tiempo, mostrar la argumentación desarrollada por el autor:

1. 1-2: PRESENTACION de dos argumentos
(serait muestra que no se trata de la tesis del autor)
1. 2-5: EXPLICACION del argumento 1
1. 5-7: REFUTACION por el autor de este argumento
(n'est pas un argument, sauf....)
1. 7-9: REFUTACION por el autor del argumento no. 2, etc.

(2) En este caso referirse a las Introducciones del propio material.

Este tipo de análisis permite seguir el hilo conductor del razonamiento, el análisis no puede ser "operatorio" pedagógicamente más que después de una primera comprensión global del extracto; no es necesariamente pertinente este análisis puesto que a menudo es incómodo poner, en frente de las "etiquetas" (que dan cuenta de las diferentes operaciones discursivas), procedimientos lingüísticos de superficie suficientemente precisos. Ahora bien, en un curso de lengua está fuera de lugar hacer un análisis profundo de lo lingüístico.

Un segundo cuadro para facilitar el análisis consiste en estudiar las redes formadas por los instrumentos de articulación y los procedimientos de coreferencias intratextuales, particularmente importantes en la arquitectura de este extracto, por ejemplo:

- el encadenamiento de los articuladores (aquí retóricos y lógicos)
- la red de elementos diafóricos (anáforas y catáforas)

En el documento número 2, subrayamos los primeros y encuadramos los segundos (por lo menos los principales, en vista de su gran densidad).

El papel de organización textual de estos elementos puede dar lugar a un ordenamiento jerarquizado. Por ejemplo, en lo que concierne a los elementos anafóricos, se podrían distinguir, por una parte,

- las relaciones en el interior de un enunciado (intrafrásticas):

  la technologie..., mais elle... (l. 15-16)

- las relaciones entre enunciados (interfrásticos):

  S'il est amené à l'importer, il doit le voler (l. 64-65)

  Le progrès technologique d'un pays

- las relaciones transfrásticas y del texto:

  Ce projet... (1.43) et ce projet (1.50) envían a las líneas 31 y siguientes (de nombreux auteurs préconisent..., etc.)

por otra parte, las categorías diferentes de referentes así como el largo de los segmentos referidos

- pronombres: lui, elle (1.8); qui (l. 14); tous (1.21)
- determinantes: ces liens (1.20); sa dépendance (1.25)

- substantivos: Le coût (1.25) envía a payer (1.23); deux parties (1.22) envía a le Centre et la [illegible]érie (1.18); une redistribution... (1.31) anuncia la oración que va a llegar.

Sin ninguna duda los diferentes tipos de elementos anafóricos intervienen en la actividad de comprensión, pero no necesariamente en el mismo nivel. Ahora bien si todos juegan un papel en la arquitectura del texto, no es evidente que sean todos indispensables al descubrimiento del sentido. Así como un análisis exhaustivo de estos elementos puede serle útil al maestro, del mismo modo sería peligroso imaginar, para ese único texto, estrategias pedagógicas que tomarán en cuenta la totalidad de estos procedimientos anafóricos. Queda la jerarquía esquematizada sumariamente aquí arriba, como un ejemplo que puede servir para establecer prioridades, para plantear un diagnóstico sobre las dificultades encontradas por los estudiantes extranjeros y ayudarlos a apropiarse progresivamente los modelos lingüísticos de organización de los textos.

2.2 Debido a la función crítica del texto de F. PARTANT, otro cuadro directivo para el análisis se impone al maestro. Se inspira en las teorías llamadas de la enunciación y/o de la argumentación, y consiste en localizar los elementos lingüísticos que dan cuenta de la distancia que el escritor establece entre él mismo y su enunciado, o sea más precisamente, las huellas del autor en su discurso: marcas personales, índices de enunciación, modalidades pragmáticas y apreciativas por ejemplo.

Estos elementos están mucho más diversificados que los precedentes y varían notablemente de un texto al otro por lo que parece inútil inventariarlos aquí. Para no señalar más que algunos del texto de F. PARTANT, se podrá considerar la función de los segmentos siguientes:

serait (1.2): el condicional como marca de "distancia".

"on ne peut ignorer" (1.3): las comillas tienen la misma función (otros dicen que no se puede ignorar)

Ce genre d'affirmation n'est pas un argument (1.5-6)
duda sobre el argumento presentado

sauf au sens que donne a ce mot les voyageurs de commerce (1. 6-7)

Quant à prétendre que ...., c'est une vertu qu'... et qu'... (l. 6-7)

duda sobre el segundo argumento y la apreciación de éste reforzada por el énfasis modalizador.

il serait intéressant (l.10), il serait utile (l.12):

intervenciones del autor (de tipo pragmático) bajo la forma supuestamente "impersonal"

en faveur des (l.13), au détriment des (l. 14):

apreciaciones del autor.

De hecho son las redes formadas por estos distintos elementos (y/o su encadenamiento) que podrán ser pertinentes para una actividad de comprensión. Son en efecto indispensables a la interpretación del texto (ver 4 infra).

2.3 Se puede también señalar un cuadro directivo (pero se podrían imaginar muchos otros) que, no por parecer más fácil de utilizar, es menos indispensable: se trata del estudio de los términos que atañen directamente a la especialidad. Apoyándose en los métodos del análisis lexicológico, dicho cuadro consiste, en primer lugar, en anotar las diferentes ocurrencias de un mismo término (retenido gracias a su frecuencia de aparición en el texto), acompañadas de su colocación: ver los términos tecnología y país en el texto de F. PARTANT (hoja 1). El estudio de los co-ocurrentes de términos económicos lleva a considerar enseguida las relaciones existentes entre los elementos de dos series semánticas (ver provoque, donne, etc., en el segundo inciso del extracto considerado), relaciones a menudo expresadas por términos no especializados. En el mismo orden de ideas, se puede proceder igualmente el reagrupamiento de los parasinónimos (y de su colocación) y de los términos en relación de reciprocidad, de antonimia o de hiperonomia (por ejemplo: países industrializados=Estados centrales= el Centro=los "ricos"=país desarrollado; país subdesarrollado = tercer mundo = periferia = países "pobres"; Centro/Periferia; tecnología simple/ tecnología avanzada, etc.).

Un vistazo a los elementos subrayados en el documento 3 permite captar el interés de este último cuadro directivo: subraya la manera con la que el autor designa los dos grupos de países (Centro/Periferia); despeja el tipo de relaciones que presiden las relaciones entre esos grupos de países de

una parte y las que la tecnología tiene con cada uno de ellos por otra. Pero si el análisis lexicológico nos interesa particularmente, es sobre todo porque permite reagrupamientos temáticos estrechamente dependientes de la organización del área de referencia (ver 3 infra).

2.4 Recordemos en fin que solamente la combinación de varios cuadros directivos de análisis para un mismo documento puede suscitar la implementación de estrategias de enseñanza que se basan en diferentes prácticas de localización, lo que justifica ampliamente el recurso a técnicas de análisis diversificadas.

3. Tomar en cuenta el área de especialidad.

3.0 Aún si la organización textual del documento y el estudio de sus dimensiones pragmáticas (ver 4 infra) son fundamentales para implementar una actividad de comprensión global, no se puede hacer abstracción de sus datos temáticos, localizados pedagógicamente en la frecuencia de ciertos elementos lexicales. El objetivo pedagógico del análisis contemplado aquí da un interés nuevo al análisis lexicológico y al análisis de los contextos: no se trata en efecto de inventariar los términos especializados de un corpus de textos a fin de fabricar un léxico terminológico (o aún un inventario sintagmático) sino de reagrupar, en el interior de un mismo texto, las palabras de la especialidad en conjuntos conceptuales estrechamente ligados a la estructuración del área de referencia a fin de comprender mejor la organización temática del documento escogido y de imaginar así prácticas pedagógicas que no estén artificialmente impuestas a la especialidad.[3] Así, de los textos de ciencias económicas y sociales analizados, pudimos distinguir un cierto número de campos conceptuales que estuvieron en el origen de la construcción de cuadros pedagógicos del material Leer la economía en francés. (4).

3.1 Por ejemplo, a partir del texto de P. FABRA del cual citamos la primera página, se puede distinguir:

- el campo de los "agentes económicos" con sus subconjuntos:

---

(3) Señalamos la deuda que tenemos con el Diccionario contextual de francés para la Geología, elaborado por J.L. DESCAMPS, G. GAGNON, M. Th. GAULTIER, D. LEHMANN, M. OLLIVIER, M. SALOME, Paris, Didier, 1976.
(4)Referirse al capítulo Prácticas de lectura global.

-la Banque de France, l'Institut d'émission, la Banque centrale, les autorités monétaires;

-les banques, les institutions financières de tout genre;

-l'Etat;

-grandes entreprises; les entreprises;

-les particuliers

-el campo de los "objetos económicos"los cuales en su mayoría, se encuentran aquí bajo la jiperonimia moneda:

-les moyens de paiement;
-bons du Trésor; titres;
-des réserves; des dépôts;
-des crédits;
-des liquidités;
-la monnaie;

-el campo de las "operaciones económicas" el cual en este caso pertenece a la acción de los diferentes agentes sobre los objetos:

-régler la circulation monétaire (la Banque de France)

-contrôler le volume des moyens de paiement (les autorités monétaires)

-moyens de paiement que...créent (les banques)

-en accordant des crédits (les banques)

-souscrire davantage de bons du Trésor (les banques)

-émettre...de la monnaie (Banque de France)

etc.

y que pueden aparecer bajo una forma nominalizada (5).

-gestion des finances publiques
-régulation du marché monétaire
-la maîtrise de la création de monnaie

---

(5) Se va más allá del análisis puramente léxico en la medida en la que se toman en cuenta en este caso las transformaciones (la nominalización por ejemplo). Se trata pues más bien de un análisis léxico-sintáctico.

y de las cuales algunas están en relación de reciprocidad:

-en achetant.../en vendant
-l'achat et la vente de titres de toutes sortes
-prêteurs et emprunteurs de liquidités
-monter.../baisser
-en relevant..../en baissant...
-alimentent.../assèchent...

-en fin el grupo de los elementos que sirven para caracterizar los objetos o las operaciones (en este caso la mayoría son cuantificadores):

-le volume des moyens de paiement
-la quantité des moyens de paiement
-le volume de l'émission monétaire
-le montant de la monnaie en circulation
-davantage de bons du Trésor
-de 11% à 12% du total des dépôts
-émission trop abondante
etc.

Gracias al análisis de los contextos de los términos económicos más frecuentes, se pueden así obtener, en el interior de cada uno de los textos, las relaciones entre los objetos, entre los agentes y los objetos y el tipo de operaciones en juego. Claro está, los objetos y las operaciones difieren de un texto al otro (se trata por ejemplo des diplômes y des salaires; des prix y des profits, etc) pero los conceptos de objetos, de agentes y de operaciones parecen utilizables en la mayoría de los casos.

3.2 En ciertos textos, los reagrupamientos semánticos parecen efectuarse mejor alrededor de los términos que dan cuenta de la actividad del especialista; al principio de ordenamiento conceptual contemplado sigue siendo el mismo sin embargo.

Así sucede en el texto de A.PAGE (ver página III) en el cual gracias al análisis de los contextos de las marcas personales y de las modalidades que un maestro de lengua nota a menudo en primer lugar (on connaît..., on dispose..., il s'agit ...de, il convient d'..., il est évident que..., il existe.., il faut.., on se

heurte là..., sont nécessaires (6).. etc. se ve obligada a separar dos grandes conjuntos léxicos que se refieren al área de especialidad:

- los términos que se refieren a los "datos" de los que dispone el economista: prévisions d'emploi (7), stock de population active ..., "tables de vie active", renseignements, enquêtes, grilles de correspondances profession-formation...;
- los términos que dan cuenta de "la actividad"de los economistas tal y como este texto la describe (se toman en cuenta también los "objetos" sobre los cuales se realiza esta actividad: définir, apprécier, transcrire, calculer, estimer, multiplier, traduire; o bien la prévision (7), la planification, opération... à accomplir, etc.

El análisis de los contextos lleva en este caso a utilizar con los estudiantes prácticas de localización que se basan sobre la organización temática del discurso en datos y en actividades económicas. Algunos economistas extranjeros localizan bastante fácilmente los términos que están en relación con esos dos conjuntos, mientras que le es más fácil al maestro de lenguas el estudio de las marcas personales y de las modalidades (8). Es cierto que estas últimas no pertenecen ya al área de la especialidad, sino más bien a las dimensiones pragmáticas de los textos.

4. Apoyarse sobre las dimensiones pragmáticas de los textos.

4.0 La función crítica del texto de F. PARTANT (ver supra 2.1) aparece desde la primera lectura. No siempre ocurre así. Cuando se hizo el análisis de los diferentes textos del material Leer la eocnomía en francés se pudieron obte-- ner las principales funciones de estos últimos: información, descripción, demostración, crítica, vulgarización (para no recordar más que las más fre-- cuentes), algunas intervenían a veces simultáneamente.

(6) Se toma en cuenta en este caso la transformación -efectuada cuando se hace el análisis- : tres operaciones son necesarias (1.76)= es necesario efectuar tres operaciones (ver nota 5).
(7) La oposición resultado/acción, hecho semántico fundamental corresponde en este caso a la estructuración del dominio de especialidad datos/actividades: previsiones de empleo/la previsión.
(8) Para la definición de estos términos se puede consultar el glosario lingüístico del método: Charlirelle, Behind the words, París OCDL, Hatier, 1975.

Por otra parte ayudar a comprender un texto, cuando se hace el análisis prepedagógico, preguntarse quien escribe, (cual es la posición del autor en el campo de producción del discurso económico), para quien escribe el autor (lo que se induce, generalmente del tipo de apoyo: obra didáctica, texto de investigación, prensa especializada, por ejemplo) y con cuales objetivos. Se trata de las dimensiones pragmáticas del texto cuyo análisis del discurso no puede descartar.

En los enunciados mismos, cierto número de indicios (huellas de operaciones enunciativas subyacentes) parecen reflejar en parte las dimensiones pragmáticas de un documento. Es pues ciertamente, que gracias a estas referencias, que el lector extranjero podrá formular hipótesis sobre el objetivo del texto y eventualmente el status del escritor (economista marxista por ejemplo). No se contemplarán aquí todos los fenómenos linguísticos que una teoría de la enunciación debería tomar en cuenta, pero se tratará simplemente de demostrar lo que podría aportar al análisis prepedagógico.

4.1 El texto de A. PAGE (ver supra 3.2) está escrito por un universitario en una colección que se dirige generalmente a estudiantes (Presses Universitaires de France, PUF). Este fragmento tiene primero una función de exposición (el autor describe métodos de planificación de la educación:A) Métodos, lo que refleja por un lado la organización del texto, por otro, como lo habíamos visto en 3.2, la presencia de modalidades pragmáticas (il convient..., il faut.., il s'agit.., etc.) y de la marca on, pronombre que engloba a la vez lectores y escrit... Así estos elementos son finalmente indicios de la función didáctica del texto. Pero más alla de los aspectos metodológicos de la planificación, lo que interesa al lector economista, es lo que el autor "dice" del método, es decir las apreciaciones que él da, ya sea sobre los datos de que dispone el economista, ya sea sobre las actividades de éste. El lector extranjero aprenderá poco a poco a localizar en un texto los elementos linguísticos que traducen la opinión del autor. Conseucentemente, cuando se hace el análisis prepedagógico, se estudiará cuidadosamente el papel y el lugar de las modalidades apreciativas, elementos que no son específicos de la especialidad pero que no son menos indispensables para comprender el sentido del texto de A. PAGE diferentes modalidades relacionadas ya sea sobre la actividad económica (inégalement facile à calculer ou estimer, peu accessible ... à la prévision, décourage

quelque peu la prévision), ya sea sobre los datos económicos (renseignements fragmentaires, phénomène important et mal connu). Falta entonces encontrar estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender el funcionamiento de esos elementos... sin que el curso de comprensión de lectura se transforme en curso de linguística!

4.2 Tomaremos en fin un último ejemplo, el texto de T. DE MONTBRIAL cuyas dimensiones pragmáticas están en parte indicadas por la nota 1 al pié de la primera página del texto (p. 139) (ver página VI).
Así pueden esperarse, en este fragmento, características de presentación oral. Se nota, por ejemplo, desde la primera lectura, la presencia de preguntas retóricas que introducen diferentes partes del texto:

> Cela étant, comment se présente la théorie moderne de la demande de monnaie?
> Comment se différencient-ils les uns par rapport aux autres?
> Quelle est la signification des cinq variables mentionnées ci-dessus?

Sin embargo la estructuración de conjunto del texto parece provenir al mismo tiempo de las condiciones de la presentación oral y de las de la presentación didáctica: se puede notar, entre otros, el gran número de instrumentos de articulación. Si expresiones tales como alors dire que...,c'est dire que... pueden pertenecer al oral seguramente, ciertas modalidades, de tipo pragmético, no son específicas de este modo de presentación, sino más bien del discurso didáctico oral o escrito, se notan por ejemplo:

> peut permettre de..., on peut...dire , cela ne peut... être vrai qu'..., reprenons..., on notera que..., il faut cependant noter..., etc.

Cuando se hace el análisis prepedagógico, es posible contemplar un ordenamiento de los diferentes niveles de intervención del autor en su discurso:

- presente en el nivel de las marcas formales,nous allons partir, nous avons préféré, nous y reviendrons plus loin en détail, nous serons conduits.
- interviniendo con sus preguntas y sus (ver supra)
- buscando implicar a su público de estudiantes de ciencias políticas (ver supra las modalidades pragmáticas).

- dando en fin su apreciación:
  idée simple mais importante, il serait tout à fait illusoire, est condamné à ne pas prévoir, extrêmement simple, ont négligé, etc.

y también su opinión sobre ciertos economistas:

a) les keynésiens (1.86-89)
b) les monétaristes (1.90-94)
c) les adeptes des modèles formalisés (1.96-99)

con una crítica subyacente que se transparenta solamente si se sabe que T. DE MONTBRIAL está considerado como uno de los grandes especialistas de la formalización.

En fin se podría igualmente, siempre y cuando se haga el análisis prepedagógico, seguir el desarrollo de la exposición (por ejemplo para las líneas 21 a la 47: interrogación, respuesta, desarrollo de la respuesta, en général y en moyenne; punto final de esta primera respuesta) o a la lógica de la argumentación (por ejemplo para las líneas 2 a la 20: hipótesis, implicación, inversión.

5. Claro está que el análisis prepedagógico no resuelve todos los problemas planteados por la concepción, la elaboración y el desarrollo de un curso. Analizaremos brevemente algunos de sus límites.

5.1 Ningún cuadro directivo de análisis nos da indicación alguna sobre el "orden" pedagógico de intervención de los diferentes tipos de indicios que facilitan ya sea la formulación de hipótesis, ya sea su verificación cuando se hace una práctica de comprensión de lectura. Sin duda, a propósito del texto de DE MONTBRIAL, una entrada con la fórmula (nota 1, p. 140 de dicho texto) y la localización de sus distintos elementos (pp. 140-141) nos sería dictada por los estudiantes a quienes se dirige el material: economistas acostumbrados a las cifras y a las fórmulas. Los datos del análisis intervendrían solamente después, en vista de las dificultades de los extranjeros pero no se puede prever en que momento del curso, de que manera y en que proporción dichos datos serán operativos.

5.2 Después de haber analizado uno después del otro una serie de textos de una misma especialidad, se podría estar tentado a obtener leyes generales ya sea sobre el tipo de análisis que hay que efectuar, ya sea sobre las caracte-

rísticas del discurso de especialidad (y contemplar por consecuencia una progresión de enseñanza teniendo en cuenta estas características).

Pero obtener leyes generales de un corpus destinado al establecimiento de un curso de lengua y de análisis exclusivamente prepedagógico parece proceder de una peligrosa prestidigitación. Esto no hace dudar evidentemente del interés de los análisis teóricos, a partir de corpus adecuados a estas investigaciones científicas. Sin ninguna duda estas investigaciones ayudarían considerablemente a los maestros de lengua, aún si dichas investigaciones no los dispensan recordémoslo, de efectuar nuevamente sobre cada uno de los textos del material pedagógico un análisis llamado prepedagógico.

En cuanto a deducir una progresión de enseñanza del reagrupamiento de los datos proporcionados por la suma de los análisis prepedagógicos efectuados, esto parece no solamente peligroso, pero en contradicción con una pedagogía que quisiera responder a las necesidades específicas de los estudiantes en un curso y no imponerles un proceso de aprendizaje preestablecido. Los únicos criterios de progresión didáctica que se pueden contemplar (comenzar por un acceso global antes de abordar estudios de detalle más finos, ir más o menos lejos en la interpretación de los textos, partir de un texto didáctico que trata de una micro-área de referencia conocida antes de presentar textos más críticos de esa misma área, etc.) son más bien argumentos de sentido común pedagógico y no los resultados de investigaciones científicas sobre los caracteres linguísticos de los textos.

5.3 En fin,de la misma manera que no se trata de aplicar las teorías linguísticas del discurso cuando se hace análisis prepedagógico, de la misma manera no se trata de aplicar tal cual el análisis en la clase. Si de este análisis se pueden deducir estrategias de enseñanza, debemos sin embargo estar muy conscientes que corremos el riesgo, como con toda estrategia pedagógica, de encontrarnos en posición incongruente a las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Solamente una progresión dialéctica de los estudiantes que, al hacerse cargo de sí mismos, harían intervenir alternativamente y/o simultáneamente sus propias estrategias de aprendizaje y las que se les proponen, podrá resolver las contradicciones inherentes a la didáctica de las lenguas.

Marzo de 1978.